

Monostori Máté¹

ELIT KÉTNYELVŰSÉG

NYELVTANULÓI ATTITŰDÖK EGY BUDAPESTI GIMNÁZIUMBAN

Abstract

In spite of its role in defining teaching methods utilized in bilingual secondary schools, the issue of elite bilingualism remains a less-examined aspect of bilingualism research, and one therefore demanding greater attention. For the elite bilingual individual, a foreign language acquired and developed within an institutional framework holds particular meaning. In this study data gathered via the technique of attitude analysis will be used to examine the phenomenon of elite bilingualism as well as address questions surrounding the methodology used in bilingual institutions.

Keywords: *bilingualism, elite bilingualism, attitude analysis, education methodology*

Kulcsszavak: *kétnyelvűség, elit kétnyelvűség, attitűdvizsgálat, oktatásmódszertan*

1. Bevezetés

A magyar mint idegen nyelv oktatásának módszertanában meghatározó momentum, hogy a tanulók hogyan tekintenek az adott nyelvre, milyen attitűdöket táplálnak irányába, mi a nyelvtanulás célja. Evidencia, hogy máshogy célszerű viszonyulni egy üzletemberekből álló és egy hungarológia szakos csoporthoz – mások lesznek az oktatási módszerek, más gyakorlatokat érdemes végezteni, más hangsúlyokat kapnak a tananyag részei.

E tanulmányban egy sajátos helyzetű nyelvtanulói csoportot, egy két tanítási nyelvű gimnázium tanulóiból álló elit kétnyelvű közösséget vizsgálók. A kutatás középpontjában e tanulók magyar nyelvvel kapcsolatos vélekedése, motivációs sajátosságai állnak. Az attitűdvizsgálat ismertetése után egy rendhagyó órát mutatok be, melyet az oktatás során alkalmaztam. Mivel a tanulmány egy elit kétnyelvű beszélőközösségben végzett vizsgálatot mutat be, szükséges néhány szót ejtenem a *kétnyelvűség*, *beszélőközösség*, *elit kétnyelvűség* terminusokról.

¹ Monostori Máté a BME Két Tanítási Nyelvű Gimnáziumának magyar mint idegen nyelv és magyar nyelv és irodalom tanára; mate.monostori@gmail.com

2. Közösségi és egyéni kétnyelvűség

A kétnyelvűség-kutatás jellemzője, hogy a bilingvizmust különböző aspektusok szerint választja szét és vizsgálja. Ennek eredménye, hogy a bilingvizmusra gyűjtőfogalomként tekinthetünk, mely különböző, egymástól függetlenül létező megközelítési módokat foglal magában. A globalizáció, folyamatos migráció, valamint a változó társadalmi igény mindenhol hatással van a kétnyelvűség új altípusainak kialakulására, melyek teret engednek az új megközelítési módok tárgyalásának, ezért a bilingvizmus folyamatos kutatásra szorul (vö. Bartha 1999, Navracsics 2000, Karmacs 2007).

A kétnyelvűség kutatásában jellemző a kategóriák bináris rendszerben történő tárgyalása (*aktív és passzív, természetes és iskolai, additív és szubtraktív stb.*), e dichotómiák rendszerint vagy a kétnyelvű beszélő külső környezete (kontextusa) vagy a kétnyelvű beszélő szubjektuma felől tesz megállapításokat. Fontos fogalom pár továbbá a *közösségi és egyéni kétnyelvűség*, melyek nem kétnyelvűségi kategóriák, mindinkább megközelítési módok (Bartha 1999).

2.1. Közösségi kétnyelvűség

A közösségi-, valamint csoportmeghatározások rendszerint térbeli, időbeli, társadalmi, interakcionális, lélektani és kulturális szempontokat vesznek figyelembe, ám Bartha (1999) felhívja a figyelmet arra, hogy a társadalomtudományokban nincsen teljes egyetértés sem a „közösség”, sem a „csoport” jelentését illetően, s a nyelvtudomány is a *nyelvközösség és beszélőközösség* műszók bevezetésével kísérli meg a kérdés tisztázását, bár e terminusok ugyancsak sokféle jelentésben használatosak (1999: 63). Nyelvközösségen azon emberek összességét értjük, akik ugyanazon anyanyelv és változatai tudásában osztoznak (Kiss 1995: 153), tehát a meghatározás szükségszerűen számos olyan esetet magába foglal, amelyben a tagok nem kommunikálnak egymással, mégis tagjai a közösségnek. A beszélőközösség ezzel szemben egy komplex kommunikációs háló, melynek tagjai rendelkeznek a saját és mások nyelvhasználatával kapcsolatos közös tudásban (Gumperz 1968), melyet a társadalmi interakciórendszerek gyakorisága fog össze, s melyet a környező területektől a kommunikáció gyengesége választ el (Gumperz 1975). Bartha (1999) összefoglalásában a beszélőközösség a szociolingvisztikai vizsgálat számára „egy olyan absztrakt, ha úgy tetszik, virtuális tér, olyan hely, ahol a nyelvváltozatok a rendelkezésre álló repertoárból történő választás közös szabályai alapján »működnek«” (1999: 64).

Lanstyák kétnyelvű beszélőközösségnek tekinti az olyan közösséget, „amelyben a napi kommunikáció során két önálló nyelv használatos. Az ilyen közösségek nem minden tagja kétnyelvű, mégis tagjai a kétnyelvű beszélőközösségnek. Egyrészt azért, mert két nyelv használatának szabályait ők is ismerik (tudják, milyen beszédhelyzetben lehet magyarul megszólalni, s milyen beszédhelyzetben, nyelvhasználati szintéren kell(ene) a többségi nyelven), másrészt pedig azért, mert ők is a kétnyel-

vű anyanyelvváltozatot beszélnek, mivel ezt sajátították el anyanyelvként” (Lanstyák 1993: 77).

Lanstyák kommunikatív kompetenciára épülő meghatározása figyelmünket túlságosan egy irányba, a nyelvi kisebbségek közösségei felé fordítja, mely valóban a kétnyelvű beszélőközösségek legjellemzőbb csoportját alkotja, mégsem feledkezhetünk meg az egyéb megnyilvánulási formákról: az *elit kétnyelvű beszélőközösség* leírására nem illik minden ponton Lanstyák meghatározása. Ahhoz pedig, hogy eljussunk az elit kétnyelvűség jelenségéhez, először az egyén kétnyelvűsége felől érdemes elindulnunk.

2.2. Egyéni kétnyelvűség

Mivel a legtöbb esetben nem csoportok, hanem egyének érintkeznek egymással, a kétnyelvűség létezik a kétnyelvű beszélőközösség nélkül is. Az egyéni kétnyelvűség érdeklődésének középpontjában az áll, hogyan válik az egyén kétnyelvűvé, miként marad az, milyen stratégiákat alkalmaz a nyelvsajátítás folyamatában és a különböző kommunikációs helyzetekben (vö. Bartha 1999, Karmacs 2007, Navracsics 2000, Navracsics 2010).

A kétnyelvűvé válás folyamatában meghatározó az egyén személyes attitűdje. Skutnabb-Kangas (1984) tipológiájában elsődleges rendező elv a kétnyelvűvé válás folyamatában a külső és *belső készítés* (a továbbiakat lásd 1984: 75), ami alapján megkülönbözteti 1. az elit kétnyelvűséget, 2. a nyelvi többséghez tartozó, 3. a kétnyelvű családban felnövő, valamint 4. a nyelvi kisebbséghez tartozó gyermekek kétnyelvűségét. Bár Skutnabb-Kangas kategóriáit nem célszerű kétnyelvűségi altípusokként szemlélnünk (Bartha 1999), felhívja figyelmünket egy klasszikus dichotómiára.

3. Elit kétnyelvűség

Mind a közösségi, mind az egyéni kétnyelvűség esetében beszélhetünk *önkéntes és kényszerített* kétnyelvűségről, ez alapján pedig el kell különítenünk az elit kétnyelvűséget a másik három kategóriától, hisz míg az előbbi esetben a kétnyelvűvé válás lényegét az egyénben kell keresni, belső indíttatás következménye, addig a többi kategória sajátossága a külső tényezők hangsúlya és a választás hiánya.

3.1. Az elit kétnyelvűség jellemzői és meghatározása

Bartha (1999) szerint az elit kétnyelvűek gyakran egynyelvű családban nőnek fel, ám a család és az egyén értékrendjében kitüntetett szerepe van egy idegen nyelv – általában világnyelv – vagy nyelvek magas fokú elsajátításának. Ezek a személyek (családok) önkéntes döntés eredményeképpen, a szakmai előrejutás vagy jobb gazdasági körülmények elérése érdekében választanak más lakóhelyet, s ez hozzájárul a maguk, de főleg gyermekeik kétnyelvűvé válásához. Bartha ide sorolja még a külföldi, általában

bentlakásos elitiskolák tanulóit is (1999: 166). A körülírás figyelmen kívül hagyja azokat a *két tanítási nyelvű iskoláknak a tanulóit*, akik otthonuk elhagyása nélkül, forrásnyelvi környezetben sajátítanak el idegen nyelvet vagy nyelveket, s ezeket mindennapi kommunikatív szükségleteinek kielégítésére is használják. A kétnyelvűség funkcionális megközelítésében kétnyelvűnek tekinthető minden olyan egyén, aki a mindennapi érintkezései során két vagy több nyelvet rendszeresen használ (vö. Grosjean 1982, Bartha 1999), az említett diákok pedig kielégítik a definícióban meghatározott feltételeket. Fontos megjegyezni, hogy napjainkban az elit kétnyelvűségnek az esetek többségében feltétlenül valamilyen intézményi oktatáshoz kell kapcsolódnia, ebből a szempontból vizsgálhatók a kialakulásának gyökerei. A kategóriába nem tartozhat bele a jobb körülményekért, kedvezőbb állásért külföldre költöző egyén, hiszen nem csak azért tanulja a célnyelvet, hogy a jövője szempontjából kedvező, jövőjét segítő folyamatban vegyen részt, a sikeres beilleszkedést elősegítendő szorul a nyelvtanulásra. Érdemes tehát megjegyezni, hogy az elit kétnyelvűség esetében beszélnünk kell egyfajta előrelátó, tervező attitűdről. Ez a tervezés jelen lehet egy külföldre ideiglenesen költöző, pénzkereseti mellett nyelvtanulási lehetőségeket is szem előtt tartó egyén előzetes motivációjában. Látjuk tehát, hogy az elit kétnyelvűség kialakulásának meghatározó tényezőiként kell említeni a családot, illetve az egyén értékrendjében egy idegen nyelvel kapcsolatban minden külső kényszertől mentesen kialakult magas státuszt, valamint annak az egyén jövője szempontjából kedvező megítélését, továbbá az említett nyelv – már a tanulás során mutatkozó – rendszeres használatát.

Ezek alapján *elit kétnyelvűnek tekinthető mindenki, aki minden politikai, gazdasági vagy hatalmi kényszer nélkül, családi és/vagy személyes indíttatásra, saját jövőjének érdekében tanul egy második nyelvet, amelyet az elsajátítás fázisában rendszeresen használ.*

3.2. Az elit kétnyelvűség kutatása

Az elit kétnyelvűség a kétnyelvűség-kutatásban nem mint egyéni kétnyelvűségi típus, mindinkább tipikus elsajátítási helyzetként jelenik meg (vö. Bartha 1999, Navracsics 2010). Arra azonban szükségszerű kitérni, hogy az elit kétnyelvűség gyakran egyértelműen körülhatárolható *közösségi szintén* jelenik meg úgy, hogy annak minden tagjára érvényes az elit kétnyelvűek definíciója, s e közösségek kiválóan alkalmasak mind nyelvészeti (kódváltás), mind pszichológiai (attitűd, motiváció), mind szociológiai (interkulturalizmus) kutatások számára.

A nyelvészeti vizsgálatok számára a legígéretesebb terepet azok a két tanítási nyelvű gimnáziumok adhatják, melyben az egyik tanítási nyelv az állam nyelve, a másik pedig egy magas státuszú, általában világnyelv. Eme kutatások figyelme az *elit kétnyelvű beszélőközösségre* fog irányulni. Ez a beszélőközösség megfelel a már említett, Lanstyák (1993) által megfogalmazott definíciónak, ugyanis olyan közösségről van szó, melyben a napi kommunikáció során – az oktatás jellegéből adódóan – két önálló nyelv használatos. A közösség tagjai ugyanakkor egytől egyig kétnyelvűnek tekinthetők, hisz a kétnyelvűségi helyzet, a magas státuszú nyelv teljes elsajátítása mindenkor célja a közösség tagjainak.

Számolnunk kell az elit kétnyelvű beszélőközösségek olyan formájával is, amelyben a kétnyelvű tanulók nyelvi gyakorlatának jóformán egyetlen közös metszete az intézmény oktatási nyelve. Ezekben az iskolákban a tanítás egy nyelven – általában világnyelven – folyik, s az intézmény maga nem célnyelvi környezetben működik. Ez a típus magasabb arányban vonzza az ideiglenesen betelepült vagy a migráció kezdeti szakaszában tartó családok gyermekeit, ugyanis magyar nyelvtudás nélkül kizárólag magyar nyelven oktató intézménybe beiratkozni evidens módon nehézségeket jelent. Az iskolai közeg is általában heterogén, sok etnikumot magába foglaló társadalmi környezet, továbbá nagyobb arányban lehetnek a tanulók közt a célnyelvet anyanyelvként használó egyének is, ők azonban nem férnek bele az elit kétnyelvűek kategóriájába. Magyarországon ilyen intézmény például a Britannica International School, a Budapesti Amerikai Nemzetközi Iskola vagy a Budapesti Német Iskola.

4. A kutatás ismertetése

4.1. A minta összetétele

Az általam vizsgált közösség is egy ilyen intézményben tanul. Az 1992-ben alapított BME Két Tanítási Nyelvű Gimnázium² csak nevében két tanítási nyelvű, az oktatás nyelve az angol, de tantervét tekintve magyar, végbizonyítványa pedig a magyar állam érettségije.

A vizsgálatban részt vett 65 tanuló³ 19 különböző nemzetiségű diákból tevődik össze, eme nemzetiségek a következők: kínai, vietnámi, iráni (perzsa), román, szerb, koreai, olasz, osztrák, török, belga, amerikai, angol, indonéz, görög, ukrán, mongol, albán, afgán. Legnagyobb számban kínai nemzetiségű diákok képviseltetik magukat az intézményben 19 fővel, a második helyen a vietnámiak állnak 8 fővel, a maradék 38 külföldi tanuló között nagyjából egyenletesen oszlik el a további 17 nemzetiség.

A külföldi tanulók nagyjából 18%-a csupán néhány hónapja él Magyarországon, további 40% több mint 1, de maximum 2 éve, 12% több mint 2, és kevesebb mint 5 éve, 30% pedig több mint 5 éve él hazánkban (2. ábra). Az adatközlők továbbá jelentős, 74%-a Magyarországra költözése előtt csupán egy államban, általában az anyaállam-

² Kezdetben főleg magyar családok, mára inkább a Magyarországon élő külföldi családok keresik az iskolát, hogy gyermekeiket a család által preferált angol nyelven iskoláztassák. A magyar mint idegen nyelv tanulása a gimnáziumban kötelező, és alapvetően a magyar közoktatás része, annak értékeit képviseli, és mint ilyen, kultúráközvetítő. Megállapítható, hogy az angol nyelvű középfokú oktatást kereső külföldiek Magyarországon vagy ebbe az intézménybe íratják be gyermeküket, vagy egy nemzetközi (angol, amerikai) iskolába, amely nyilvánvalóan nem ugyanazt a kultúrát közvetíti, megkérdőjelezésre pedig sok szülő említi, hogy éppen ezért, a magyar oktatási rendszer értékei miatt választotta az iskolát.

³ Jelen elemzésből kizártam az intézményben tanuló 34 kizárólag magyar nemzetiségű egyént, valamint azokat a kettős állampolgársággal rendelkező tanulókat, akik öt évnél régebb óta élnek Magyarországon, szám szerint 10-et. Jelen dolgozat figyelme tehát az elit kétnyelvű közösség külföldi, hazájukból emigrált tagjaira irányul, kiegészítve a Magyarországon csak maximum 5 éve tartózkodó, kettős állampolgársággal rendelkező tanulókkal, akiknek magyar (anya)nyelvi kompetenciája meg sem közelíti magyar társaik magyar nyelvi kompetenciáját, őket a vizsgálat alatt külföldi egyéneknek tekintem.

ban élt. Megállapíthatjuk, hogy a kétnyelvű közösség külföldi állampolgárainak több mint fele kevesebb mint 2 éve érkezett országunkba, s köztük sokan abból a környezetből kerültek át ide, ahol születtek és nevelkedtek.

E tanulók körében a magyar mint idegen nyelv tanulása kapcsán általános alulmotiváltság figyelhető meg, hozzáállásukkal, megnyilvánulásaikkal azt sugallják, hogy a magyar nyelv és magyar kultúra számukra nem fontos.

4.2. A kutatás módszertana

A fentiek alapján a következő hipotéziseket fogalmazom meg:

1. a közösség külföldi tagjai a magyar nyelv tanulását nem tartják fontosnak,
2. e külföldi tanulók alulmotiváltsága az egyén és a magyar kultúrkörnyezet közti távolságban ragadható meg leginkább.

Kutatásomban arra keresem a választ, hogy a tanulók milyen nyelvi nehézségeket tapasztalnak a magyar nyelvi környezetben; hol képzelik el jövőjüket; mennyire tartják fontosnak maguk, valamint szüleik a nyelvtanulást; milyen színtereken használják az egyes nyelveket.

Az anyaggyűjtést négyféle módszerrel végeztem: 1. passzív megfigyeléssel, 2. résztvevő megfigyeléssel, 3. kérdőíves megkérdezéssel, 4. tematikus interjú alapján és kötetlen beszélgetéssel. Passzív megfigyelést elsősorban az iskolai tanórákon kívül, résztvevő megfigyelést magyar mint idegen nyelv tanárként a tanórákon végeztem, a megfigyelések mellett az intézmény tanáraival is beszélgetéseket folytattam, továbbá a diákok attitűdjé mellett a szülőket is vizsgáltam az interjúk során. Az anyaggyűjtést 2012 januárjában végeztem.

4.3. A kutatás eredményei

Megkérdezéseimre beilleszkedésüket a magyar környezetbe általában problémamentesnek ítélték, néhányan csak az angol nyelv elsajátításának kezdeti szakaszát nevezték meg nehézkesnek, s ebben is megmutatkozik, hogy magyarországi tartózkodásukat nyelvi szempontból nem a magyar nyelvvel, hanem az oktatás nyelvével kapcsolják össze. Arra a kérdésre, hogy szeretnek-e Magyarországon élni, alapvetően igen volt a válasz. Csupán néhány esetben fogalmaztak bizonytalanul az adatközlők, és az összes válaszadó esetében többször megjelent a honvágy is („*I think just so-so, sometimes I can be homesick*”). Nemleges választ három tanulótól kaptam.

Az identitás- és azonosságtudat kialakulásában fontos szerep jut a jövőképek. A vizsgált gyermekek esetében hatása kiterjed a motivációra is, jövőképük a magyar kultúra és nyelv iránti attitűdjükben döntő szerepet játszik. Megkérdezéseimre a tanulók 60%-a biztosnak vagy esetlegesnek mondta, hogy családjukkal el fognak költözni Magyarországról („*I will go back to Vietnam*”; „*Maybe not for sure, probably.*”), további 22% nem tudta („*I don't know yet.*”; „*No idea*”), és csak 16% állította, hogy maradnak. A kér-

dőívekből kiderül, hogy 64% egyáltalán nem tudja elképzelni jövőjét Magyarországon, 16%-uk pedig bizonytalan a kérdést illetően. Azok között a tanulók között, akik nem Magyarországon képzelik el a jövőjüket, megfigyelhető a magyar mint idegen nyelv órán egy elutasítóbb hozzáállás, nem egyszer jegyzik meg a tanórán, hogy nincs értelme magyarul tanulni, hiszen néhány éven belül úgyis el fognak költözni, vissza fognak térni otthonukba. Ők legtöbb esetben közvetlenül a gimnázium elvégzése utánra datálják az ország elhagyását, de jelentős hányaduk ezt nem tudja pontosan meghatározni.

A „*What languages do you speak?*” kérdésre adott válaszban néhány diák nem említette a magyar nyelvet, ők általában néhány hónapja tartózkodnak Magyarországon. 84%-a a tanulóknak legalább három nyelven beszél, 50% három, 20% négy, 14% pedig öt nyelven. Amikor arra kértem őket, hogy rangsorolják a beszélt nyelveket fontosságuk szerint, néhány kivételes esettől eltekintve mindannyian a magyar elé helyezték az angolt és az anyanyelvet, ám a harmadik helyet legtöbb esetben a magyar foglalta el, a francia, a német vagy egyéb nyelvek csak utána következtek.

A kérdőíves vizsgálat hangsúlyos részét képezi a tanulók angol és magyar nyelvi attitűdje. Erre a következő kérdések alapján vártam választ: 1. *How important is learning Hungarian for you?* 2. *How important is learning English for you?* Öt válaszlehetőséget kínáltam fel, (1) *very important*; (2) *important*; (3) *doesn't matter*; (4) *not important*; (5) *useless*. A megkérdezettek 64%-ának nagyon fontos, 18%-ának pedig fontos az angol nyelv tanulása. A (3) *doesn't matter* lehetőséget a maradék 18% jelölte be, ők kivétel nélkül anyanyelvi, vagy közel anyanyelvi szinten beszélnek az angolt. A magyar nyelv tanulása kapcsán, bár nem ilyen nagy arányban, de szintén pozitív visszajelzéseket kaptam, a válaszadók 14%-a ítélte nagyon fontosnak, 54% fontosnak. További 22%-nak mindegy, 4%-nak nem fontos és 6%-nak haszontalan. Összegezve tehát a külföldi tanulók 68%-ának pozitív, 10%-ának negatív attitűdje van a magyar nyelv tanulásával kapcsolatban. A válaszadók közül többen megjegyzik, hogy azért nem érzik szükségét a magyar nyelv tanulásának, mert sehol nem fogják a jövőben használni, vagy kama-toztatni az itt megszerzett nyelvi tudást.

Mivel a motivációkutatásban számolnunk kell egy idő dimenzióval, fontosnak tartottam abból a szempontból is körüljárni a diákok magyar nyelvi attitűdjének kérdését, hogy az mennyire változik a Magyarországon eltöltött idő függvényében. Megállapítható, hogy a Magyarországon néhány hónapja tartózkodó tanulók kevésbé motiváltak, mint a néhány éve itt élők. Ez az attitűd az idő múlásával egyre pozitívabb, majd a gimnáziumi évek végéhez közeledve a görbe kicsit visszaesik. Ez magyarázható az érettségi közeledtével, amikor is a külföldi diákok szembesülnek a tőlük elvárt tananyagmennyiség nagyságával, s az abban megjelenő magyar kultúrához kapcsolódó információk jelentős hányadával.

A vizsgált elit kétnyelvű tanulók nyelvekkel kapcsolatos attitűdjei kapcsán érdemes kitérnünk a szülők attitűdjeire is, utóbbi ugyanis erősen befolyásolhatja a diákok vélekedését, motivációját. A külföldi diákok szülei arra a kérdésre, hogy miért ebbe az intézménybe íratják be gyermeküket, első helyen említik az oktatás nyelvét mint indo-

kot. Ugyancsak pozitívumként emelik ki, hogy az intézményben tanuló diákok etnikai összetétele vegyes, s ezt garanciának érzik arra, hogy gyermekük befogadó közösségre talál az iskolában. Harmadrészt említik, hogy a magyar iskolarendszer erőssége, és köztudottan jó minősége miatt választják iskolánkat. A külföldi szülő tehát olyan iskolát keres, ahol a magyarul nem beszélő gyermeke elboldogul, ahol befogadják és elfogadják, ahova más külföldi gyermek is jár, valamint ahol a magyar iskolarendszer részeként tradicionálisan minőségi képzést kap. Ilyenformán nem meglepő, hogy a tanulók 56%-a szerint szüleinek nagyon fontos, 38%-a szerint fontos, hogy nyelveket tanuljanak, a magyar nyelv tanulása pedig a szülők 32%-nak nagyon fontos, 50%-nak pedig fontos.

A tanult nyelvek használatát illetően már említettem, hogy iskolai környezetben szinte minden diák angolul kommunikál. Nemcsak a tanórákon, hanem azokon kívül is angolul folynak az interakciók, csupán az iskolában nagy számban tanuló kínaiak kommunikálnak egymás közt gyakran kínaiul, a közösségi nyelvhasználati normák tudatában ellenben ők is angolra váltanak, ha a kommunikációs helyzet megkívánja. A kódváltás e közösségben való megnyilvánulásának vizsgálata nem feladata dolgozatomnak, ám mindenképp hasznos lenne egy a témában folytatott jövőbeli kutatás.

Az iskolában tehát uralkodó nyelv az angol, azonban előfordul, hogy a külföldi tanuló magyar barátaikkal, társaikkal megpróbálnak magyar nyelven kommunikálni. A megkérdezettek elmondása alapján ezek az interakciók általában néhány szóban merülnek ki, de többen megjegyezték, hogy a magyarok néha tanítgatják őket magyar szavakra. Ezekhez a situációkhoz szinte kivétel nélkül pozitív attitűd párosul a külföldi diákokban.

Arra a kérdésemre, hogy milyen nyelven kommunikálnak az iskolán kívül, többnyire azt a választ kaptam, hogy helyzetfüggő. Ha iskolás társaikkal sétálnak az utcán, vagy elmennek szórakozni, akkor mindig angolul beszélnek. A boltokban nagyjából fele-fele arányban kommunikálnak angolul és magyarul az eladókkal, ám ezekben a situációkban többnyire egy-egy szót használnak. A magyar kultúrkörnyezetben létrejövő, iskolán kívüli tevékenységek után érdeklődve kifejtették, hogy a tanítás után szinte minden nap egyenesen haza mennek, vásárolni is szüleik járnak el rendszeresen, kapcsolatot általában nem teremtenek magyar személlyel, vagy ha igen, akkor angol nyelven. Otthoni környezetben a válaszadók 85%-a kizárólag az anyanyelvén kommunikál, további 10% használja az anyanyelvén kívül az angolt is, a maradék 5% az anyanyelven kívül egyéb nyelveket használ. Általánosan megfigyelhető a vizsgált személyek esetében, hogy a magyar nyelvet az iskolai magyar nyelvi tanórán kívül jóformán sehol nem használják, a magyarországi kultúrkörnyezet nyelvi szempontból kiaknázatlan, csupán kontextust ad számukra.

A magyar kultúra közvetítése az intézményben leghansúlyosabban egyértelműen a magyar nyelvi órán zajlik, közvetlenül mellette kell megemlíteni a történelem órát. A diákok ugyanis a magyar nemzeti alaptanterv szerint tanulják a történelmet is, tehát nagy hangsúlyt kap az oktatásban a magyar történelem. A megkérdezettek több mint 65%-a fűz a tárgyhöz erősen negatív érzelmeket, megítélésük szerint semmi értelme nincs megtanulniuk a magyar királyok nevét vagy épp tisztába lenniük uralkodásuk jellemzőivel. Érthetőnek tartom ezt az elutasítást, gyakran a magyar állampolgárságú

magyar tanulók is hasonlóan vélekednek a történelem eme szeletéről. A magyarországi idegen nyelvű tanulóknak azonban szükséges betekinteniük a magyar történelembe is, inkább az arányokon és módszereken kell változtatni. Az alternatív módszereknek kellene dominálniuk a magyar történelem tanításában, és talán a követelményeket is a minimumra érdemes csökkenteni. Érdekes módon a magyar történelem kapcsán jelentkező elutasító attitűd nem jelenik meg a magyar irodalom tanulásánál, ebben közre játszhat az a körülmény is, hogy a magyar verseket mindig angol fordításokon keresztül ismerik meg.

4.4. Konklúzió

A attitűdvizsgálat legfontosabb eredményeit összefoglalva megállapítható, hogy (1) az intézményben tanuló diákok a jövőjüket általában nem Magyarországon képzelik el, ami jelentősen befolyásolhatja magyar nyelvi motiváltságukat, (2) a magyar nyelv tanulását ellenben nagy arányban tartják fontosnak, első hipotézisemet tehát a kutatás alapján nem tudom igazolni. (3) A diákok értékrendjében a magyar nyelvet megelőzi az angol és az anyanyelv, a több mint három nyelven beszélő tanulók esetében viszont stabilan a harmadik helyen említendő. (4) Magyar nyelvi attitűdjeik nagyfokú összhangot mutatnak szüleik attitűdjével. (5) A magyar nyelvi motiváció a magyarországi tartózkodásuk előrehaladtával egyre nagyobb, a gimnáziumi évek végén kissé csökken. (6) A magyar nyelvet az iskolai tanítási órán kívül jóformán egyáltalán nem használják, a magyarországi környezet csupán a kontextust adja, második hipotézisemet, miszerint a külföldi tanuló alulmotiváltsága az egyén és a magyar kultúrkörnyezet közti távolságban ragadható meg leginkább, bizonyítottnak tekintem. (7) Átgondolásra, illetve további vizsgálatokra szorulna a magyar történelem tanításának megjelenése a külföldi diákok oktatásában.

5. Módszertani megoldások és egy rendhagyó óra

Mivel a külföldi diákok nagyobb része nem Magyarországon képzei el jövőjét, esetükben az instrumentális motiváció túlsúlyával kell számolnunk. A tanult idegen nyelven elért sikerek pedig erősíthetik a szóban forgó nyelv iránti pozitív attitűdöket, ezáltal motiválhatják a tanulót, hogy még magasabb szinten sajátítsa el a nyelvet. Az egyik legfontosabb feladatnak tehát azt tartom, hogy *a tanítási órán és azon kívül sikerélmény alapú és élményközpontú oktatás* valósuljon meg. Ehhez persze a tanári személyiségnek is megfelelőnek kell lennie.

5.1. Tanári attitűd és módszertan

„A pedagógusi gyakorlat legfontosabb tényezője minden bizonnyal a tanár személyisége” írja Klein Sándor (2002: 178). A nyelvtanár személyiségére vonatkozó kutatások

sora hosszú (lásd például Gaiy 1997, Bárdos 2000), a magyar mint idegen nyelv tanárának egyszerre kell polihisztnak és showman-nek, tudósnek és jó színésznek stb. lennie, e tulajdonságoknak pedig az általam vizsgált tanulók tanításában még hangsúlyosabban kell jelen lennie. Egy autokrata tanári személyiség erős ellenállást válthat ki a diákokban, míg a demokratikus személyiség, mely megengedőbb, elnézőbb attitűddel párosul, s aki *nem minden áron* akarja leadni a tanítási anyagot, látványos eredményekre képes a motiváció növelésében. E tanárnak szeretnie kell országát, kultúráját és nyelvét, mely szeretetnek feltétlenül meg kell nyilvánulnia a tanórán. Könnyebben teljesíthető, nagyobb súlyban játékos feladatokat érdemes használni a tanítási órán, melyek során megtapasztalhatják a siker ízét.

Kutatásomban alátámasztottam, hogy a motivációs problémák gyökere a külföldi tanulók és a kultúrkörnyezet közti távolságban ragadható meg. A tanórán ezért a kommunikatív nyelvvoktatásban megszokott gyakorlathoz képest is nagyobb számban kell szituációs feladatoknak szerepelniük. Ezek a feladatok elősegítik, hogy az iskola falain kívül ne kerüljenek el olyan szituációkat, melyekben a magyar nyelvet kell használniuk. Ilyen szituációk esetükben elsősorban előfordulhatnak: a *boltban*, *szórakozóhelyen*, *buszmegállóban*, a tanórán gyakorolt szituációkban tehát ezeknek a helyszíneknek kell adni a kontextust.

A kommunikatív módszer nem az egyetlen, amit sikeresen lehet használni az intézményben. A középiskola rendkívül jól felszerelt, négy terem is van, ahol megfelelő technikai eszközök vannak ahhoz, hogy az audiovizuális módszert sikeresen alkalmazzassuk. A kivetítők, interaktív- és okostáblák, valamint a hozzájuk kapcsolódó számítógépes (internetes) összeköttetés kiváló lehetőséggel szolgál, az internethez szokott diákok közelebb érzik magukhoz a metódusokat, ha például az interneten böngészve találunk egy képet, amit használhatunk. E módszer azonban nem ad hoc használható eredményesen. Komoly előzetes felkészülést igényel a tanár részéről, és a kiegészítő anyagokat is mind az oktatónak kell elkészítenie. Szépen lehet használni a különböző kultúrkörnyezetből érkező tanulók saját élőhelyét bemutatva, mely mindig figyelmet és plusz motivációt jelent a feleknek, olyan kontextust lehet így teremteni, melyben szívesen végzik el a szemantizációt a diákok.

Tanításuk során elengedhetetlen a rendhagyó órák tartása. Ilyen alternatív óra kezei közt érdemes bevonunk a gimnázium magyar tanulóit, akikkel – ahogy a vizsgálatból kiderült – néha hajlamosak magyar nyelven kommunikálni. Eme interakciók jövőbeni számának növelése érdekében célunk, hogy olyan helyzeteket generáljunk a magyar mint idegen nyelv tanórán, amelyben a külföldi és magyar tanulók együtt oldanak meg feladatokat, megtapasztalják a társsal magyar nyelven folytatott kommunikáció izgalmas aspektusait, az együtt tanulás, illetve az egymást tanítás érzését. E rendhagyó tanóra alkalmas lenne arra, hogy az iskola falain belül, vagy azon kívül is folytatódjanak ezek a nyelvi-nyelvtanulási szempontból igen hasznos interakciók.

Távol a megszokott szociokulturális környezettől élnek mindennapjaikat a tanulók, gyakran honvágyat éreznek, tehát lehetőséget kell teremteni, hogy országukkal kapcsolatos prezentációkat tartsanak magyar nyelven, de az angol nyelvű prezentációhoz

kapcsolódó magyar nyelvi feladatsorok kitöltése, a témához kapcsolható lexika tanítása és bővítése is hasznosnak ígérkezik. A migráció kezdeti szakaszában gyakran kialakuló „kulturális sokk” ilyen tevékenységekkel csökkenthető, azt az érzést erősíti a tanulóban, hogy befogadó közösségre találtak Magyarországon, mely nem akarja kizárólag saját nyelvét és kultúráját ráerőszakolni a vendég vagy bevándorló külföldi egyénre.

A külföldi tanulók és a magyar szociokulturális környezet közti távolság csökkentése érdekében fontosnak látom, hogy olyan tanórákon vegyenek részt, ami nem az intézményben zajlik, hanem magában a környezetben. Az alábbiakban egy iskolán kívül, egy CBA üzletben és az utcán megtartott órát fogok bemutatni, amit nagyjából A2 szintű diákoknak tartottam. A csoport létszáma 8 fő, az órán 7 fő vett részt.

5.2. Rendhagyó óra

A diákok előzetesen nem kaptak értesítést a rendhagyó óráról. A tanóra előtt, már a szünetben megkértem őket, hogy pakolják össze iskolás holmijukat, és öltözzenek fel, mert az órát máshol fogjuk megtartani. E hírt általános értetlenkedés, döbbenet és tetszés fogadta. Első utunk a közeli élelmiszerüzlethez vezetett. Az oda vezető séta közben rámutattam néhány tárgyra, amit felszólítás után meg kellett nevezniük (Az mi-csoda? *Az egy lámpa.*; Milyen színű a kuka? *Zöld színű.*) A ráhangolás után megérkeztünk az üzlet mellé, ahol közöltem az első feladatot.

1. *Az élelmiszerüzletben.* Elsőként említettem meg, hogy mivel a tananyagban már volt szó az ételekről, gyümölcsökről, zöldségekről és fűszerekről, most megnézzük, hogy mit lehet venni egy élelmiszerüzletben. Amikor beértünk, egy alkalmas helyen megállva először szemügyre vettük, hogy az üzletben milyen módon vannak elhelyezve a különböző termékek (*Hátul vannak a pékáruk. Ott vannak az üdítők. Itt vannak a konzervek.*). A diákoknak ekkor is kérdésekre kellett válaszolniuk. Ahogy sétálgattunk az üzletben, különböző termékekre mutattam rá, amiket magyarul kellett megnevezniük – ha nem tudták a választ, természetesen én árultam el, amit nem kellett lejegyezniük, csupán arra kértem őket, próbálják memorizálni. Ez után kijelenttem, hogy délután főzni fogok, és nekik kell megvenniük a hozzávalókat. Cetliket vettem elő, amikre a hozzávalók voltak felírva, majd húztak egyet, s arra kértem őket, hogy keressék meg a cetlin szereplő hozzávalót. A keresés alatt körbejártam az üzletet, és ha kellett, segítettem a választásban, valamint különböző információkkal láttam el őket az adott hozzávalót illetően. Amikor mindenki elvégezte a rá bízott feladatot, újra összegyűltünk, és megkértem őket, hogy álljanak be az egyik pénztárhoz. Pénzt vettem elő, és odaadtam a sorban legelől álló tanulónak, és megkértem, hogy amikor sorra kerül, az előzetes gyakorlásoknak megfelelően viselkedjen, tehát köszönjön, és a szituációnak megfelelően használja az „*Ezeket kérem szépen*”, „*Nem kérek mást, köszönöm*”, „*Van ap-róm*”, „*Nagy címletben fizetek*” példamondatokat. A sorban első diák amint megkapta a visszajárót, továbbadta a sorban utána állónak, aki azzal fizetett. A folyamat végén az üzlet előtt gyűltünk össze, és megbeszéltük a tapasztalatokat, megdicsértem őket, egy-két hiányosságot említettem, ha szükség volt rá.

2. Az *utcán*. A következő feladat ismertetése előtt elmeséltem, hogy gyakran nem tudom a városban, hogy mit hol találok, így előfordul, hogy megkérek az utcán embereket, hogy segítsenek. Erre azért volt szükség, hogy ne érezzék kellemetlenül magukat egy ilyen szituációban, s még inkább, hogy ne erősödjön magukban a kívülálló attitűd, hogy azt érezzék, ez a magyar állampolgároknak is természetes helyzet. Megkértem őket, hogy soroljanak fel annyi teret, körteret vagy körutat Budapesten, ahányat ismernek. Összeszedtük a legfontosabbakat, ezek után kijelentettem, hogy segítséget kell kérniük az utca emberétől, kérdezzék meg, hogy merre van az imént felsorolt helyek egyike. Átismételtük, hogy milyen információk, mondatok hangozhatnak el a szituációban, milyen köszönési formát használunk fiatal és idősebb személyek esetében, kicsit gyakoroltak egymás közt a tanulók. Az első interakciót példaként együtt, csoportosan teremtettük meg, ahol én szólítottam meg az illetőt, aki készségesen válaszolt, ezután megkérdeztem a diákokat, hogy értették-e, mire megközelítőleg helyesen lefordították angolra. Ezt követően útjukra engedtem őket azzal a kéréssel, hogy az utcaszakszon maradván kérjenek segítséget valakitől, hallgassák meg a választ, majd mesélik el nekem, hogy milyen információkat hallottak. A feladatot mindannyian meg tudták oldani az óra végéig, amikor megdicsértem őket, kiosztottam a házi feladatot (*Írj 7 angol mondatot arról, hogy mi történt az órán! Írd le magyarul a párbeszédet az emberrel, akivel beszéltél!*), és elengedtem őket.

5.3. Tapasztalatok összegzése

A tanulókon a rendhagyó óra alatt végig izgatottság látszott, jókedvűek voltak, és kisebb vonakodások után mind készségesen elvégezték a rájuk bízott feladatot. Az élelmiszerüzletben egy esetben egy arra járó vásárló is segítséget nyújtott az egyik diáknak. Az utcán egy bátortalanabb tanulóm nem akart megszólítani senkit, miután egy kiválasztott járókelő köszönésére szó nélkül továbbállt. A csoport együttes erővel próbálta biztatni az eset után, hangsúlyozva, hogy más nem fog így viselkedni, végül együtt mentünk oda valakihez, így a sikerélményt ő is megtapasztalta.

6. Összegzés

Az eltérő oktatási helyzetekben tevékenykedő magyar mint idegen nyelv tanárnak feltétlenül idomulnia kell a körülményekhez. Az oktatás pszichés aspektusai a tanulót és tanárt egyaránt érintik és befolyásolják, a tanár feladata pedig kétirányú: egyrészt saját érzéseit az oktatást leginkább elősegítendő módon kell szabályoznia, másrészt ismernie kell, és tekintetbe kell vennie a tanulóknak lejátszódó folyamatokat. Az általam vizsgált közösséget hosszabb intervallumon keresztül tudjuk nyomon követni, így módunkban áll aszerint meghatározni az oktatási stratégiát, amellyel a leghatékonyabbak lehetünk.

A külföldi tanulók magyarnyelv-tanulására instrumentális motiváció jellemző, e motiváció növelése érdekében (1) sikerélmény alapú és élményközpontú oktatást kell

megvalósítanunk, (2) csökkentenünk kell a tanulást gátló tényezőként megjelenhető „kulturális sokkot” anyaállamunkkal kapcsolatos feladatok alkalmazásával, (3) csökkentenünk kell a tanuló és magyar környezete közötti távolságot. Utóbbit megtehetjük (a) szituációs játékok gyakori alkalmazásával, (b) a magyar tanulók bevonásával az oktatás egyes fázisaiba és (c) rendhagyó óra keretein belül az iskola falain túl, olyan magyar nyelvi környezetben, ahol a mindennapokban is lehetőségük nyílik magyarul kommunikálni.

Irodalom

- Bárdos Jenő 2000. *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bartha, Csilla 1999. *A kétnyelvűség alapkérdései – Beszélők és közösségek*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Giay Béla 1997. A magyar mint idegen nyelv/hungarológia oktatásának módszertani alapkérdései. In: Giay Béla – Nádor Orsolya (szerk.): *A magyar mint idegen nyelv/hungarológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Grosjean, Francois 1982. *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Mass., Harvard UP, Cambridge.
- Gumperz, John. 1968. The Speech Community. in Duranti. *Linguistic Anthropology* 1, 66–73.
- Gumperz, John J. 1975. [1962.] A nyelvi közösségek típusai. Ford. Kenesei István. In: Pap Mária – Szépe György (szerk.): *Társadalom és nyelv*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Karmacs Zoltán 2007. *Kétnyelvűség és nyelvelsajátítás*. Poliprint, Ungvár.
- Kiss Jenő 1995. *Társadalom és nyelvhasználat. Szociolingvisztikai alapfogalmak*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Klein Sándor 2002. *Gyermekek központú iskola*. Edge 2000 Kiadó, Budapest.
- Lanstyák István 1993. Nyelvművelésünk vétségei és kétségei. *Irodalmi Szemle* 36/3: 58–70 és 4: 64–74. (Kötetben: Kontra Miklós – Saly Noémi (szerk.) 1998. *Nyelvmentés és nyelvárulás*. 74–101., Osiris Kiadó, Budapest.)
- Navracsics Judit 2000. *A kétnyelvű gyermek*. Corvina, Budapest.
- Navracsics Judit 2010. *Egyéni kétnyelvűség* (Alkalmazott Nyelvészeti Mesterfüzetek 3.). Szegedi Egyetemi Kiadó Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Szeged.
- Skutnabb-Kangas, Tove 1984. *Bilingualism or Not: The Education of Minorities*. Multilingual Matters, Clevedon, Avon.